



**Suriyeli Göçmen Öğrencilerin İlkokul Ders Müfredatındaki Derslere Yönelik Metaforik Algıları  
(Şanlıurfa İli Örneği)**

Feridun Malay<sup>1</sup>

**Makalenin Türü: Araştırma Makalesi**

**Özet**

Ülkemiz jeopolitik konumundan dolayı uzun yıllardır göç olgusu ile iç içedir. Özellikle 2011 yılında Suriye’de çıkan iç savaştan dolayı ülkemize pek çok Suriyeli aile gelmiştir. Bu ailelerin çocukları da eğitim sistemimize dâhil olmuş ve müfredat dersleriyle karşılaşmışlardır. Bu araştırmada ilkokula devam eden Suriyeli göçmen öğrencilerin ilkokul (1-4) ders müfredatındaki derslere ilişkin geliştirdikleri metaforlar ortaya konmuştur. Metafor genel anlamda, bireylerin zihinlerindeki soyut bir kavramın somutlaştırılıp duygu ve düşüncelere dökülmesiyle somut hale getirilmesi olarak açıklanabilir. Metafor sayesinde bireyler, kavramlara yönelik düşüncelerini bilinçaltılarındaki kelimelerle ilişkilendirerek anlaşılır hale getirir. Araştırmada Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesinde bir devlet ilkokulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 53 Suriyeli öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir ve ölçüt örneklemeden olmak üzere iki örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Çalışma kapsamında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu katılımcılardan ilkokul (1-4) müfredat derslerindeki derslere ilişkin geliştirdikleri metafor ve bu metaforu açıklayacak bir cümle istenmiştir. Katılımcılara her bir ders için “Bence Türkçe dersi ..... . Çünkü .....” şeklinde yazılı kağıtlar verilmiştir. Metaforlar, toplamda 12 müfredat dersi için toplanmış olup içerik analizi kullanılarak çözümlenmiş ve tablo haline getirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcıların müfredat derslerine ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcılar derslere ilişkin metaforlar geliştirirken genellikle duygularından, ders içi materyallerden, derste kullanılan terim anlamlardan, derste yapılan etkinliklerden veya dersin işleyişine yönelik ifadelerden yararlanmışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmenliği, göçmen öğrenciler, metafor, ilkokul ders müfredatı

**Metaphorical Perceptions of Syrian Immigrant Students Towards the Lessons in the Primary School Curriculum (Şanlıurfa Province Sample)**

**Abstract**

Our country has been intertwined with the phenomenon of migration for many years due to its geopolitical position. Especially due to the civil war in Syria broke out in 2011, many Syrian families came to our country. The children of these families were integrated into our education system and encountered with the curriculum lessons. In this study, the metaphors developed by Syrian immigrant students attending primary school about the lessons in the primary school (1-4) curriculum are presented. In this research, metaphor can be explained in general terms as the concretization of an abstract concept in the minds of individuals by concretizing it and making it concrete by reflecting it into feelings and thoughts. Through metaphor, individuals make their thoughts about concepts more understandable by associating them with the words in their subconscious. In the study, 53 Syrian students studying in the second, third, and fourth grades in a public primary school

<sup>1</sup> Uzman, MEB, Şanlıurfa, feridunmalay@gmail.com, ORCID: 0009-0006-4562-9322, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

in Eyyübiye district of Şanlıurfa province in the 2023-2024 academic year were studied. Two sampling methods, convenience sampling, and criterion sampling, were used to determine the study group. Case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. The participants were asked to develop a metaphor for the lessons in the primary school (1-4) curriculum courses and a sentence to explain this metaphor. For each lesson, the participants were asked to fill in the following sentence: "I think Turkish lesson ..... . Because .....". The metaphors were collected for 12 curriculum courses in total and analysed and tabulated using content analysis. When the results of the study were analysed, it was seen that the participants developed positive attitudes towards the curriculum courses. While developing metaphors about the courses, the participants generally benefited from their emotions, in-class materials, the meanings of the terms used in the course, the activities carried out in the course, or expressions about the functioning of the course.

Keywords: Classroom teaching, immigrant students, metaphor, primary school curriculum

## 1. GİRİŞ

Göç, tarih boyunca pek çok nedenle gerçekleşen ve dünya genelinde insanların farklı bölgelere hareket etmelerini kapsayan bir sosyal olgudur. Türkiye, tarihsel olarak hem göç alan hem de göç veren bir ülke konumundadır. Ülkemiz, içerisinde bulunduğu coğrafi yapısı sebebiyle farklı ülkelerden çeşitli nedenlerle gelen yabancı göçmen ve sığınmacıların yer aldığı bir coğrafya konumundadır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Göçmenlerin Türkiye'ye gelişi, farklı tarihlerde ve farklı nedenlerle gerçekleşmiştir. Özellikle son yıllarda Türkiye, çeşitli coğrafi bölgelerden gelen göçmen öğrencileri kabul etmektedir. Bu öğrencilerin Türkiye'ye gelişi farklı zaman dilimlerini kapsamakla birlikte, 20. yüzyılın sonlarından itibaren artış göstermiştir. Özellikle son yıllarda Suriye'deki iç savaşın etkisiyle Türkiye'ye Suriyeli mültecilerin büyük bir göç dalgasıyla gelmesi, ilkokullardaki göçmen öğrenci sayısının hızla artmasına neden olmuştur (Akgün, 2019).

Göçmen ailelerin Türkiye'ye gelişi, temel olarak güvenlik, ekonomik ve insani nedenlere dayanmaktadır. Suriye, Irak ve Afganistan gibi Ortadoğu ülkelerinden gelen mülteciler, çatışma ve güvensizlik nedeniyle Türkiye'ye sığınmışlardır. Bunun yanı sıra, ekonomik nedenlerle Türkiye'ye gelen göçmen aileler, iş fırsatları arayışındadırlar (Üstüner, 2017). Ailelerin çoğu göç ederken evini, işini ve oradaki hayatını terk etmek zorunda kalmıştır. Göçmen ailelerin terk ettikleri önemli şeylerden birisi de çocuklarının eğitim yaşantıdır. Göçmen ailelerin çocukları, kendi ülkelerindeki eğitim hayatlarına bir son vermiş ve Türkiye'deki eğitim kurumlarında ders görmeye başlamışlardır. Bu ailelerin göçmen çocuklarının Türkiye'deki okullara kaydolmaları, çocuklarının geleceğini güvence altına almak isteyen aileler için önemli bir adımdır.

Türkiye özellikle 2013 yılının Eylül ayından itibaren mülteci ve sığınmacı öğrencilerin eğitim durumlarına ağırlık vermeye başlamıştır (Seydi, 2014, s.270). Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı önemli adımlar atmış ve Türkiye’de bulunan okul çağındaki çocukların eğitimlerine ilişkin 2014/21 sayılı “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi” kapsamında gerek kamplarda gerekse kamp dışında yaşayan öğrencilere geçici eğitim merkezleri açmış, devlet okullarında ve özel okullarda eğitim görmelerine imkân tanımıştır (MEB, 2014).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’nun yayınladığı rapora göre (TÜİK, 2022) Türkiye’deki ilkokul çağındaki göçmen öğrenci nüfusu 110.377’dir. Ayrıca 2021 yılındaki TÜİK’in “İstatistiklerle Çocuk” raporuna bakıldığında Türkiye’deki öğretmen başına düşen ilkokul öğrenci sayısının 17 olduğu görülmektedir. Bu durum Şanlıurfa gibi Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer alan illerde ise 20 olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine aynı raporda Şanlıurfa’daki ilkokul çağındaki öğrencilerin okullaşma oranı ortalama %98,4’tür (TÜİK, 2021). Bu durum sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yer alan göçmen öğrencilerle yoğun bir etkileşime girmek zorunda olduklarını gösterir niteliktedir.

Türkiye’deki ilkokullardaki göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinin yürütülmesinde çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu öğrenciler, Türkçe öğrenme süreci, uyum sorunları ve kültürel farklılıklarla başa çıkma gibi zorluklarla karşı karşıya kalabilirler (Taşpınar, 2018). Türkiye, bu öğrencilere yönelik özel eğitim programları ve kaynaklar sağlama konusunda çeşitli adımlar atmıştır. Göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik daha fazla araştırma ve kaynak geliştirme çabaları, bu öğrencilerin başarılı bir eğitim alabilme şansını artırabilir (Akgül, 2020). Bu doğrultuda göçmen öğrencilerin okullarda karşı karşıya geldikleri derslere yönelik algılarının ortaya çıkarılmasının öğretmenler, okul yöneticileri ve araştırmacılar için fayda sağlayabilecek bir unsur olabileceği düşünülmektedir.

Lovelace ve Brickman (2013) ve Krosnick ve diğerleri (2005), öğrencilerin tutumlarının, algılarının ve düşüncelerinin incelenmesi sürecinde kullanılacak birçok farklı yöntem olduğunu dile getirmektedir. Bu yöntemlerden birisi de literatürde yansıma olarak da bilinen metaforlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Mudra ve Amini, 2020). Metafor bir kavrama, olaya veya olguya ait herhangi bir düşüncenin sade ve yalın bir anlatım yerine mecaz ifadelerin kullanımıyla anlatılmasıdır. Mecaz anlatım, kelimenin gerçek anlamından daha fazla duygu barındırdığından metafor kullanımı insanların bir şeye olan düşüncelerinin açığa çıkmasında daha belirleyici bir rol üstlenmektedir (Mohammed, Shutova ve Turney, 2016). Ayrıca metafor,

soyut ve yeni kavramların anlaşılmasında, bilinen kavramlara yeni bir bakış açısıyla bakılmasında da yardımcı olur (Caballero, 2014).

İnsanlar bir şeye karşı algı ve düşünce geliştirirken bunu dile getirmekte sözel olarak zorlanabilirler. Metaforlar, bireylerin bu algılarını ve düşüncelerini daha açık ve anlaşılır bir biçimde sergilemelerine yardımcı olurlar (Thibodeau ve Boroditsky, 2011; Thibodeau, Matlock ve Flusberg, 2019). Shuell (1990), bir resmin bin kelimeye bedel olduğunu ancak bir metaforun bin resme bedel bir anlama sahip olabileceğini ifade etmektedir. Çünkü metaforlar, bireylerin gündelik yaşamlarında ifade etmediği/edemediği zihinsel ve imgesel düşünceleri, soyut düşünme ve dil becerilerini kullanılarak açığa çıkarmalarını sağlar (Lee ve Kamhi, 1990).

Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin/öğretmen adaylarının göçmen öğrencilere ve onların eğitim durumlarına ilişkin metaforlarının ortaya konduğu (Burak ve Amaç, 2021; Demirtaş, 2019; Demirtaş ve Mentiş-Taş, 2019; Yurdakul ve Tok, 2018; Zembat vd., 2021), göçmen ve Türk öğrencilerin birbirleri hakkındaki metaforlarının incelendiği (Sarıdaş, 2022), göçmen ile Türk öğrencilerin çeşitli kavramlara ilişkin metaforlarının belirlendiği (Aktaş, 2022; Arslan vd., 2023; Baloğlu-Uğurlu ve Karaca, 2023; Erel, 2020; Nazik ve Yıldırım, 2022; Tut, Kiroğlu ve Bayraktar, 2018) çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu araştırmada da Türkiye’deki ilkokullarda bulunan göçmen öğrencilerin, müfredat derslerine yönelik geliştirdikleri metaforlar incelenmiştir.

Araştırmanın amacı, ilkokuldaki göçmen öğrencilerin ilkokul (1-4) ders müfredatındaki derslere ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “Türkçe” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “matematik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
3. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “hayat bilgisi” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
4. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “sosyal bilgiler” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
5. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “serbest etkinlik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?

6. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “beden eğitimi ve oyun” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
7. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “müzik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
8. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “görsel sanatlar” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
9. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “fen bilimleri” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
10. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “trafik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
11. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “din kültürü ve ahlak bilgisi” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
12. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “İngilizce” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, prosedür ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

### **2.1. Araştırma Deseni**

İlkokuldaki göçmen öğrencilerin, ilkokul derslerine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, araştırmacının bir bireyi, grubu veya topluluğu yoğun bir biçimde sistematik olarak inceleyerek çeşitli değişkenlerle ilgili verilerin analiz edildiği bir nitel araştırma desendir (Gustafsson, 2017). Durum çalışmaları çeşitli disiplinlerde kullanılan ve bir olayı veya olguyu doğal ortamında keşfetmeyi amaçlayan bir desendir (Crowe vd., 2011). Araştırmada öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmayacağı ve mevcut düşüncelerine ilişkin bilgiler toplanacağı için bu desen seçilmiştir.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa'nın Eyyübiye ilçesindeki bir devlet ilkokulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 53 Suriyeli göçmen öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu iki örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bunlar kolay ulaşılabilir örnekleme ve ölçüt örneklemesidir. Ölçüt örnekleme, araştırma problemine ilişkin belirlenmesi gereken çalışma grubunun araştırmacı tarafından belirli kriterlere göre

seçilmesine dayanan bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2015). Bu araştırmanın katılımcılarının hem ilkokulda öğrenim görmesi hem de göçmen bir öğrenci olması gerekmektedir. Bu sebeplerden ötürü ölçüt örneklemenin uygun olacağı düşünülmüştür. İkinci bir örnekleme yöntemi olarak da kolay ulaşılabılır örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabılır örnekleme, araştırmacının kolay, hızlı ve pratik bir biçimde katılımcılara ulaşmasını sağlayan bir örneklemedir (Patton, 2015). Bu çalışmada katılımcılar, araştırmacının görev yaptığı okuldan seçilmiştir. Bu nedenle çalışmadaki ikinci örnekleme yöntemi olarak kolay ulaşılabılır örnekleme kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların sınıf düzeylerine ve uyruklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Bilgileri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	23	43.3
	Erkek	30	56.7
	<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>100</b>
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf	18	33.9
	3. Sınıf	18	33.9
	4. Sınıf	17	32.2
	<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerini elde etmeyi amaçlayan sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise göçmen öğrencilerin derslere ilişkin algı, görüş ve düşüncelerini tespit etmek amacı taşıyan cümleler yer almaktadır. Bu cümleler öğrencilerin metaforik algılarını ortaya çıkarmakta kullanılacaktır. Bu cümlelere örnek olarak “Bence Türkçe dersi ..... gibidir. Çünkü .....” ifadesi verilebilir.

### 2.4. Prosedür

Araştırmaya başlanılmadan önce okul idaresine ve sınıf öğretmenlerine araştırma hakkında genel bilgiler verilmiştir. Okuldaki her sınıfta en az bir göçmen öğrenci bulunduğu için bu bilgilendirme toplantısında her bir öğretmenin yer almasına özen gösterilmiştir. Ardından okuldaki toplam göçmen öğrenci sayısı tespit edilmiştir. Sonrasında okul idarecileriyle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde okul içerisinde araştırmanın yürütülebileceği sessiz ve sakin olan en elverişli ortamın kütüphane olduğu kararlaştırılmıştır.

Kütüphane içerisinde 7 sıra, 12 kütüphane rafı ve 40 kişilik sandalyeler bulunmaktadır. Kütüphane, okulun en üst katında tek başına bulunmasından dolayı araştırma için uygun görülmüştür.

Veriler toplanırken okuldaki sınıf sırası takip edilmiştir. Araştırma 2. sınıfın A şubesinden başlayıp 4. sınıfın J şubesinde sonlandırılmıştır. Sınıflardaki katılımcılar derslerin sonuna doğru teneffüs zamanına yakın çağırılmış ve kütüphaneye götürülmüşlerdir. Katılımcıların birbirinden etkilenmesinin ve kopya çekmesinin önüne geçilmesi amacıyla birbirlerinin kağıdını göremeyecekleri bir şekilde oturmaları sağlanmıştır. Katılımcılara şimdi ne yapacakları ile ilgili bilgi aktarıldıktan sonra formu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılardaki özgün bilgilerin ortaya çıkarılması amacıyla zaman kısıtlaması yapılmamıştır. Buna göre her bir sınıftaki katılımcıların formu tamamlaması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Araştırma kapsamında her bir katılımcıya verilecek formun eksiksiz doldurulması ve katılımcıların kendilerinden beklenen cevabı verebilmesi, araştırma bulgularının doğruluğu için oldukça önemlidir. Bu sebeple okulda PICTES projesi kapsamında çalışan ve katılımcılarla iletişime geçebilecek düzeyde Arapça bilen öğretmenden yardım istenmiştir. Bu öğretmen, Türkçe bilmeyen veya yeteri kadar yazma becerisi kazanmamış katılımcılara formun ne anlatmak istediğini ve ne yapmaları gerektiğini aktarmıştır. Sonrasında bu katılımcılara formdaki metafor cümlelerini söylemiş ve onların cevaplarını yazıya geçirmiştir. Bu sayede araştırmadaki veri kayıplarının ve yanlış anlaşılmanın önüne geçilmeye çalışılmıştır.

## **2.5. Veri Analizi**

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilere dair herhangi bir kategorinin önceden belirlenmeyip araştırma verileri elde edildikten sonrasında oluşturulduğu bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu tekniğin esas amacı, elde edilen verileri genel olarak açıklayabilecek ilişki ve kavramlara ulaşmaktır (Şenel ve Aslan, 2014). Bu araştırmada katılımcıların kurdukları metaforlardan sonra veriler çözümlenip kategoriler oluşturulduğundan içerik analizi tekniği tercih edilmiştir.

Katılımcılardan toplanan metaforlar her bir derse verilen cevaplar bir arada olacak şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonrasında öğrencilerin kurdukları metaforlar ile bu metaforları açıklayan cümlelerin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlı olmayan cümle ve metaforlar listeden çıkarılmış ve analize devam edilmiştir. Çünkü metaforlar incelenirken, metaforun kaynağı, metaforun konusu ve bu ikisi arasındaki ilişkiler ele alınmalıdır (Saban, 2008). Örneğin “Matematik dersi bir bulmaca gibidir çünkü sürekli bir bilinmeyen vardır”

cümlesindeki “matematik” metaforunun konusu “bulmaca” metaforunun kaynağı ve “sürekli bir bilinmeyen vardır” bölümü ise metaforunun kaynağının gerekçesini bildirmektedir. Eğer bu ilişki anlamlı, tutarlı ve akla yatkın ise bulgulara eklenmiş; değil ise çıkarılmıştır (Tut, Kiroğlu ve Bayraktar, 2018).

Çalışmada belirlenen kategoriler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Elde edilen kategorilerin ve öğrencilerin oluşturduğu metaforların listesi iki doktor öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen güvenilirlik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü kullanılarak bu öğretim üyelerinin görüşlerinde %93 düzeyinde bir uzlaşma sağlandığı görülmüştür. Bu yüzdeler dilimin %90 ve üzerinde olmasının araştırmanın güvenilirliği için yeterli olduğu bilindiğinden (Miles ve Huberman, 1994) kategori tanımlama işlemi sonlandırılmıştır. Uzlaşmayan kategoriler için ise öğretim üyeleriyle tekrar görüşülmüştür ve diğer kategoriler için de görüş birliğine varılmıştır. Sonuç olarak bu kategoriler ve metaforlar frekans ve yüzdeler hesaplanarak bulgular oluşturulmuştur.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

#### 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “Türkçe” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların Türkçe dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve kategoriler aşağıdaki Tablo 2’de görülmektedir.



**Tablo 2.** Türkçe Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Okuryazarlık	Okuma	11
	Yazı	3
	Dil	1
	Sınav	1
	Kitap	5
Edebiyat	Şiir	3
	Hikâye	2
	Güzel	6
Duygular	Eğlence	3
	Yeni	2
	Zor	2
	Kötü	1
	Boş	1
	Arkadaş	1
İletişim	Bahçe	1
	Oyun	1
<b>Toplam</b>		<b>46</b>

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların Türkçe dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan 53 katılımcının cevapları incelenmiş ve bunlardan 46 tanesi bulgulara yansıtılmıştır. Geriye kalan 7 metafor ise ders ile ilgisiz bulunması sebebiyle bulgulara dahil edilmemiştir.

Türkçe dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence Türkçe dersi *güzel* gibidir. Çünkü *anlamlı bir derstir.*”

“Bence Türkçe dersi *arkadaş* gibidir. Çünkü *bize hep yardımcı olur.*”

“Bence Türkçe dersi *dil* gibidir. Çünkü *iletişim sağlar.*”

“Bence Türkçe dersi *hikâye* gibidir. Çünkü *içinde farklı yaşamlar vardır.*”

“Bence Türkçe dersi *kitap* gibidir. Çünkü *sürekli okuma yaparız.*”

“Bence Türkçe dersi *okuma* gibidir. Çünkü *dil öğreniyoruz.*”

“Bence Türkçe dersi *oyun* gibidir. Çünkü *öğretici bir derstir.*”

“Bence Türkçe dersi *şiiir* gibidir. Çünkü *kelimeler çok uyumludur.*”

## 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “matematik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların matematik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 3’te görülmektedir.

**Tablo 3.** Matematik Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Terimsel ifade	Sayı	13
	Toplama	4
	İşlem	4
	Rakam	3
	Çıkarma	2
	Ritmik sayma	1
	Problem	1
	Çarpma	1
Duygular	Güzel	8
	Kolay	1
	Eğlenceli	1
	Zor	1
	Kötü	1
	Oyun	1
Araçlar	Hesap makinesi	3
	Abaküs	2
Etkinlik	Bulmaca	2
	Bilmece	1
<b>Toplam</b>		<b>50</b>

Tablo 3’e bakıldığında katılımcıların matematik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 50 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların ürettikleri 3 metafor ise dersin dışında bulunması ve bağlamsal bir anlamı olmaması nedeniyle kategorilere alınmamıştır.

Matematik dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence matematik dersi *oyun* gibidir. Çünkü *sayılarla uğraşırız.*”

“Bence matematik dersi *eğlence* gibidir. Çünkü *dersler çok eğlenceli geçiyor.*”

“Bence matematik dersi *abaküs* gibidir. Çünkü *rakamları öğreniriz.*”

“Bence matematik dersi *rakam* gibidir. Çünkü *içinde bir sürü işlem var.*”

“Bence matematik dersi *sayı* gibidir. Çünkü *sayıları öğreniyoruz.*”

“Bence matematik dersi *bilmece* gibidir. Çünkü *cevaplar arıyoruz.*”

“Bence matematik dersi *problem* gibidir. Çünkü *düşündürücüdür.*”

“Bence matematik dersi *hesap makinesi* gibidir. Çünkü *bolca hesap yapıyoruz.*”

### 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “hayat bilgisi” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların hayat bilgisi dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 4’te görülmektedir.

**Tablo 4.** Hayat Bilgisi Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	6
	Kötü	3
	Eğlence	2
	Pis	1
	Kolay	1
Yaşam Alanı	Hayat	5
	Yaşam	4
	Okul	4
	Ev	3
	Sınıf	1
Yol Gösterici	Gelenek	2
	Kültür	2
	Adap	1
	Davranış	1
	Kural	1
	Tabela	1
Ders	Okuma	2
	Yazma	1
	Konuşmak	1
	Beceri	1
	Bilgi	1
	Defter	1
	Kitap	1
	Resim	1
	<b>Toplam</b>	<b>47</b>

Tablo 4’e bakıldığında katılımcıların hayat bilgisi dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 47 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların ürettikleri 6 metafor ise dersin dışında bulunması ve bölümün boş bırakılması sebepleriyle tablolara eklenmemiştir.

Hayat bilgisi dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence hayat bilgisi dersi *okul* gibidir. Çünkü *bize kuralları öğretir.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *hayat* gibidir. Çünkü *hayatı anlatır.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *tabela* gibidir. Çünkü *içinde çok işaret var.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *ev* gibidir. Çünkü *anneye yardımı öğreniyoruz.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *evimiz* gibidir. Çünkü *bu derste evdeki kuralları öğreniyoruz.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *güzel* gibidir. Çünkü *hayatı öğretiyor.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *kültür* gibidir. Çünkü *gelenekleri öğreniyorum.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *adap* gibidir. Çünkü *sosyal ilişkileri öğretiyor.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *gelenek* gibidir. Çünkü *önceki insanların kültürünü öğreniyorum.*”

#### 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “sosyal bilgiler” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların sosyal bilgiler dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 5’te görülmektedir.

**Tablo 5.** Sosyal Bilgiler Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Zor	2
	Güzel	2
	Sıkıcı	1
	Kötü	1
	Kolay	1
Sosyal Bilinç	Tarih	4
	Aile	1
	Hayat	1
	Dünya	1
	Geçmiş	1
	İletişim	1
<b>Toplam</b>		<b>16</b>

Tablo 5’e bakıldığında katılımcıların sosyal bilgiler dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda dördüncü sınıfta öğrenim gören 17 katılımcının metafor ürettiği derste katılımcılardan birinin, ilgili bölümü boş bırakması sebebiyle 16 metafor bulgu olarak alınmıştır.

Sosyal bilgiler dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence sosyal bilgiler dersi *kötü* gibidir. Çünkü *çok zorlanıyorum.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *tarih* gibidir. Çünkü *eski yaşamları öğreniyoruz.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *dünya* gibidir. Çünkü *insanları tanıtır.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *iletişim* gibidir. Çünkü *insanlarla iletişimi gösterir.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *okul* gibidir. Çünkü *okulu öğretiyor.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *aile* gibidir. Çünkü *aile şeylerini anlatıyor.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *geçmiş* gibidir. Çünkü *bize bilgi verir.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *güzel* gibidir. Çünkü *geçmişini öğreniyoruz.*”

##### 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “*serbest etkinlik*” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların serbest etkinlik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 6’te görülmektedir.

**Tablo 6.** Serbest Etkinlik Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Etkinlik	Oyun	5
	Şarkı	2
	Düşünce	2
	Makas	1
	Tiyatro	1
Malzeme	Eğlence	8
	Keşif	4
	İş	1
	Kâğıt	1
Duygular	Güzel	11
	Zevkli	1
Pekleştirici	Eğitici	1
	Tekrar	1
Yaşam Alanı	Hayat	2
	Ev	1
<b>Toplam</b>		<b>42</b>

Tablo 6’ya bakıldığında katılımcıların serbest etkinlik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 42 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların ürettikleri 11 metafor ise dersin dışında bulunması, ilgisiz olması ve bölümün boş bırakılması gibi sebeplerle tablolara eklenmemiştir.

Serbest etkinlik dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence serbest etkinlik dersi *düşünce* gibidir. Çünkü *oyun oynarız.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *makas* gibidir. Çünkü *şekiller yaparız.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *oyun* gibidir. Çünkü *yeni oyunlar oynarız.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *kâğıt* gibidir. Çünkü *kağıtları kesiyoruz.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *hayat* gibidir. Çünkü *farklı değişik etkinlikler yapıyoruz.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *keşif* gibidir. Çünkü *yeni şeyler buluruz.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *eğitici* gibidir. Çünkü *bir sürü şey öğreniyoruz.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *şarkı* gibidir. Çünkü *şarkılar söylüyoruz.*”

#### 6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “*beden eğitimi ve oyun*” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7.** Beden Eğitimi ve Oyun Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	10
	Eğlence	3
	Harika	1
	Zevkli	1
	Yemek	1
Etkinlik	Oyun	21
	Top	7
	Koşmak	2
	Spor	2
	Hareket	1
<b>Toplam</b>		<b>49</b>

Tablo 7’ye bakıldığında katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 49 metafor bulgu olarak alınmıştır. Kalan 4 metafor ise hem metaforun anlamsız olması hem de metaforun açıklandığı cümlelerin metafor ile ilişkili olmaması sebebiyle tablolara eklenmemiştir.

Beden eğitimi ve oyun dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *eğlence* gibidir. Çünkü *çok eğleniyorum.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *yemek* gibidir. Çünkü *çok seviyorum.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *hareket* gibidir. Çünkü *spor yapıyoruz.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *oyun* gibidir. Çünkü *oyun oynarız.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *koşmak* gibidir. Çünkü *koşarak spor yaparız.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *top* gibidir. Çünkü *hep top oynuyoruz.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *güzel* gibidir. Çünkü *çok seviyorum.*”

### 7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “müzik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların müzik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8.** Müzik Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Eğlence	8
	Güzel	4
	Kötü	2
	Huzur	1
	Sıkıcı	1
Terimsel İfade	Şarkı	20
	Nota	6
	Dans	2
	Ses	2
	Ritim	1
	Çalgı	1
Etkinlik	Oynamak	1
	Dinlemek	1
<b>Toplam</b>		<b>50</b>

Tablo 8’e bakıldığında katılımcıların müzik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 50 metafor bulgu olarak alınmıştır. Geriye kalan 3 metafor, katılımcıların ilgili bölümü boş bırakması nedeniyle bulgulara dâhil edilmemiştir.

Müzik dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence müzik dersi *sıkıcı* gibidir. Çünkü *şarkı söylemeyi sevmiyorum.*”

“Bence müzik dersi *ritim* gibidir. Çünkü *çok uyumludur.*”

“Bence müzik dersi *oynamak* gibidir. Çünkü *müzik söylerken oynarım.*”

“Bence müzik dersi *şarkı* gibidir. Çünkü *şarkı söyleriz.*”

“Bence müzik dersi *huzur* gibidir. Çünkü *bana huzur veriyor.*”

“Bence müzik dersi *notalar* gibidir. Çünkü *hep nota görüyoruz.*”

“Bence müzik dersi *dans* gibidir. Çünkü *dans ediyoruz.*”

“Bence müzik dersi *çalgı* gibidir. Çünkü *güzel ses verir.*”

## 8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “görsel sanatlar” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların görsel sanatlar dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo 9.** Görsel Sanatlar Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	8
	Eğlence	1
	Kötü	1
Terimsel İfade	Resim	16
	Renk	6
	Çizgi	3
	Kodlama	1
Materyal	Boya	6
	Kâğıt	1
Çizilen Objeler	Bahçe	1
	Manzara	1
	Rengarenk	1
	Araba	1
	Motor	1
	Çiçek	1
	Cümbüş	1
	Hayal	1
<b>Toplam</b>		<b>48</b>

Tablo 9’ye bakıldığında katılımcıların görsel sanatlar dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 48 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların ürettikleri



5 metafor ise konunun dışında bulunması ve bölümün boş bırakılması sebepleriyle kullanılmamıştır.

Görsel sanatlar dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence görsel sanatlar dersi *güzel* gibidir. Çünkü *anlamalı bir ders.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *renk* gibidir. Çünkü *her yerde renk var.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *resim* gibidir. Çünkü *çizer boyarım.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *araba* gibidir. Çünkü *araba çiziyoruz.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *boya* gibidir. Çünkü *boyama yapıyoruz.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *renk* gibidir. Çünkü *hep renkleri kullanıyoruz.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *manzara* gibidir. Çünkü *manzara resmi yapıyorum.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *rengarenk* gibidir. Çünkü *çok renk kullanıyorum.*”

## 9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “fen bilimleri” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların fen bilimleri dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 10’da görülmektedir.

**Tablo 10.** Fen Bilimleri Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	3
	Kötü	2
	Sıkıcı	1
	Kolay	1
	Keşif	1
Terimsel İfade	Dünya	9
	Deney	7
	Gezegen	2
	Madde	1
	Hareket	1
	Kuvvet	1
	Göz	1
Etkileşim	Sohbet	1
	Etkinlik	1
Yeryüzü Bilgileri	Deniz	1
<b>Toplam</b>		<b>34</b>

Tablo 10'a bakıldığında katılımcıların fen bilimleri dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 35 katılımcının metafor ürettiği derste 34 metafor bulgu olarak alınmıştır. Geriye kalan 1 metafor ve cümle ise ders ile ilgisiz bulunmasından ötürü bulgulara eklenmemiştir.

Fen bilimleri dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence fen bilimleri dersi *güzel* gibidir. Çünkü *sağlıklı beslenmeyi öğreniyorum.*”

“Bence fen bilimleri dersi *deney* gibidir. Çünkü *sonuç verir.*”

“Bence fen bilimleri dersi *konuşmak* gibidir. Çünkü *sohbet ediyoruz.*”

“Bence fen bilimleri dersi *etkinlik* gibidir. Çünkü *deney yapıyoruz.*”

“Bence fen bilimleri dersi *göz* gibidir. Çünkü *duyu organları var.*”

“Bence fen bilimleri dersi *dünya* gibidir. Çünkü *dünyayı öğreniriz.*”

“Bence fen bilimleri dersi *kötü* gibidir. Çünkü *çok yazı yazıyoruz.*”

“Bence fen bilimleri dersi *keşfetmek* gibidir. Çünkü *yeni bilgiler öğreniyorum.*”

#### **10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın onuncu alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “trafik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların trafik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 11’de görülmektedir.

**Tablo 11.** Trafik Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	2
	Kötü	1
Terimsel İfade	Kural	2
	Araba	2
	Anayasa	1
	Motor	1
	Polis	1
	İtfaiye	1
	Trafik lambası	1
	İşaret	1
Yol Gösterici	Yardımcı	2
	Resim	1
<b>Toplam</b>		<b>16</b>

Tablo 11'e bakıldığında katılımcıların trafik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda dördüncü sınıfa devam eden 17 katılımcının metafor ürettiği derste 16 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcılardan birinin ifade ettiği metafor ise hem kendisi hem de açıklayıcı cümlesi ile ilişkisiz bulunduğu tablolara dâhil edilmemiştir.

Trafik dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

"Bence trafik dersi *güzel* gibidir. Çünkü *trafiği öğreniyorum.*"

"Bence trafik dersi *işaret* gibidir. Çünkü *yön veriyorum.*"

"Bence trafik dersi *resim* gibidir. Çünkü *trafik işaretleri var.*"

"Bence trafik dersi *kural* gibidir. Çünkü *bize yön verir.*"

"Bence trafik dersi *araba* gibidir. Çünkü *arabayla ilgili şeyler var.*"

"Bence trafik dersi *polis* gibidir. Çünkü *polis gibi kuralları uyguluyoruz.*"

"Bence trafik dersi *yardım* gibidir. Çünkü *insanlara yardım ederiz.*"

"Bence trafik dersi *motor* gibidir. Çünkü *trafikte motor var.*"

### 11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi "*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin "din kültürü ve ahlak bilgisi" dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*" şeklinde belirlenmiştir. Bu

doğrultuda katılımcıların din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 12’de görülmektedir.

**Tablo 12.** Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Terimsel İfade	Allah	3
	Namaz	2
	Tesbih	1
	Kuran	1
	Dua	1
	Hadis	1
	Ahlak	1
Duygular	Güzel	1
	Kötü	1
Ders Konusu	Temizlik	2
	Su	1
Toplam		15

Tablo 12’ye bakıldığında katılımcıların din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda dördüncü sınıfa devam eden 17 katılımcının metafor ürettiği derste 15 metafor bulgu olarak alınmıştır. Geriye kalan 2 metafor ve üretilen cümle ise konu ile ilişkisiz olması sebebiyle tablolara dâhil edilmemiştir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *namaz* gibidir. Çünkü *din öğreniyoruz.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *Kuran* gibidir. Çünkü *Kuran öğreniyorum.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *dua* gibidir. Çünkü *cami duası öğreniyoruz.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *hadis* gibidir. Çünkü *hadis öğreniyoruz.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *su* gibidir. Çünkü *ferahlık verir.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *temizlik* gibidir. Çünkü *rahatlıyorum.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *Dünya* gibidir. Çünkü *dinleri keşfederim.*”

## 12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “İngilizce” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların İngilizce dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 13’te görülmektedir.

**Tablo 13.** İngilizce Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	3
	Zor	3
	Kötü	3
	Harika	1
	Sevimli	1
İlgi Çekici	Yabancı	8
	Arapça	3
	Farklı	2
	Yenilik	1
İletişim	Dil	4
	Konuşmak	2
	Yazmak	1
	İnsan	1
Etkinlik	Oyun	2
	Müzik	1
	Şarkı	1
<b>Toplam</b>		<b>37</b>

Tablo 13’e bakıldığında katılımcıların İngilizce dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 53 katılımcının metafor ürettiği derse ilişkin 37 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların ürettikleri 16 metafor ise ders ile ilişkili olmaması, bölümün boş bırakılması ve cümle ile metafor arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması sebepleriyle tablolara eklenmemiştir.

İngilizce dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence İngilizce dersi *farklı* gibidir. Çünkü *kelime öğreniriz.*”

“Bence İngilizce dersi *güzel* gibidir. Çünkü *İngilizce öğrendiğim için.*”

“Bence İngilizce dersi *oyun* gibidir. Çünkü *çok eğleniyorum.*”

“Bence İngilizce dersi *Arapça* gibidir. Çünkü *yeni bir dil.*”

“Bence İngilizce dersi *dil* gibidir. Çünkü *yeni bir dil öğreniyoruz.*”

“Bence İngilizce dersi *çok kötü* gibidir. Çünkü *öğretmen kızıyor.*”

“Bence İngilizce dersi *yabancı* gibidir. Çünkü *bana farklı geliyor.*”

“Bence İngilizce dersi *yenilik* gibidir. Çünkü *hep yeni şeyler öğreniyorum.*”

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden Suriyeli göçmen öğrencilerin, müfredat derslerine ilişkin metaforları ve bu metaforları nasıl açıkladıkları kendi cümle ve ifadeleriyle ortaya konmuştur. İlkokul müfredatında her öğrencinin kendi sınıf seviyesine uygun aynı ve farklı dersler bulunmaktadır. Örneğin hayat bilgisi dersi sadece ikinci sınıfta bulunurken din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce ve trafik gibi dersler sadece dördüncü sınıfta yer almaktadır. Bu durum bazı derslere ilişkin metaforlarda sayısal olarak bir düşüşü beraberinde getirmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcıların Türkçe dersine ilişkin metaforları arasında okuma, yazı ve dil gibi Türkçe dersinin temel taşlarına değinen metaforlar kullandığı görülmüştür. Ayrıca kitap, şiir, hikâye gibi edebî türlerden de bahsedilmiştir. Söz konusu metaforların kullanılması, öğrencilerin bu derse ilişkin belirli kazanımları elde ettiğini ve dersin amacının anlaşıldığını gösterebilir. Bunların yanı sıra derse ilişkin olumlu duyguları ve dersi arkadaş, bahçe ve oyunla ilişkilendirdikleri de görülmektedir. Az sayıda katılımcının da Türkçe dersini zor, kötü ve boş olarak nitelendirdiği görülse de bu oldukça azınlıkta (3) kalmaktadır. Buradan hareketle katılımcıların Türkçe dersini sevdiği ve ders ile bir yakınlık kurdukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde katılımcıların matematik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ele alınmıştır. Burada katılımcıların genellikle toplama, çıkarma, ritmik sayma ve problem gibi matematik dersine özgü terimsel ifadelerden yararlandığı görülmüştür. Ayrıca derste kullanılan abaküs, hesap makinesi gibi araçlar ve bulmaca, bilmece gibi etkinlikler de metafor olarak kullanılmıştır. Katılımcıların az bir kısmının (2) matematik dersini kötü ve zor olarak nitelendirdiği görülse de diğer katılımcıların bu dersten zevk aldıklarını belirten metaforlar daha fazladır (11). Metaforlar incelendiğinde bu katılımcıların matematik dersini sevdiğini ve ders ile ilgili terimlere hâkim oldukları söylenebilir.

Çalışmadaki üçüncü alt problem katılımcıların hayat bilgisi dersine yönelik metaforlarıdır. İlkokullarda hayat bilgisi 1-3. sınıfların ders müfredatında bulunan bir derstir.

Bu yüzden derse ilişkin 47 metafor ortaya konabilmiştir. Katılımcıların hayat bilgisi dersine ilişkin metaforlarına bakıldığında dersi bir yaşam alanı ve yol gösterici gibi düşündükleri görülmektedir. Ayrıca ders içerisinde araç ve gereçlere, okuma, yazma ve konuşma gibi temel becerilerden de bahsetmişlerdir. Katılımcıların arasında 8'i bu dersi olumlu algılayan 4'ünün ders hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğu da göze çarpmaktadır. Ancak genel olarak katılımcıların bu ders hakkında olumlu sayılabilecek ve ders içeriğine atıfta bulunabilecek metaforlara yer verdiği görülmektedir.

Katılımcılar sosyal bilgiler dersi için 16 metafor üretmiştir. Metafor sayısının düşük olması, sosyal bilgiler dersinin sadece ilkökul dördüncü sınıfta bulunması ve araştırmaya katılan 53 öğrenciden sadece 17'sinin dördüncü sınıfta bulunmasından kaynaklanmıştır. Bunlar arasından ders içerisinde ünitelere ve konulara ilişkin olarak tarih, aile, hayat, geçmiş ve iletişim gibi metaforlar kullanılmıştır. Katılımcıların bazıları derste zorlandığını belirtirken bazıları da insanları, eski yaşamları ve okulu tanıtarak bilgi verici bir yapıya sahip olan bir ders olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi katılımcıların serbest etkinlik dersi için geliştirdikleri metaforları incelemektedir. Katılımcılar bu ders için etkinlik ve malzeme temelli metaforlar oluştururken dersin pekiştirici ve samimi yönüne de vurgu yapmaktadır. Metaforların incelendiğinde katılımcıların bu ders için olumsuz bir ifade kullanmadıkları görülmektedir. Buradan hareketle katılımcılar için serbest etkinlik dersinin verimli geçtiği ve derse karşı olumlu bir tutum takındıkları ifade edilebilir.

Araştırmanın altıncı problemi olarak katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin geliştirdikleri metaforları ele alınmıştır. Katılımcılar beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin olumlu sayılabilecek, duygular ve etkinlikten oluşan iki kategoriye dayanan metaforlar kullanmıştır. Üstelik dersin etkinlik yönüne vurgu yapan top, oyun, koşmak ve spor gibi ifadelerden yararlanmışlardır. Genel olarak yaptıkları metaforları açıkladıkları cümlelerde de yaptıkları sporsal etkinlikleri ön plana çıkarmışlardır. Metaforlar incelendiğinde katılımcıların bu dersi sevdiğini ve derse yönelik olumsuz bir tutum takınmadıkları ifade edilebilir.

Toplamda 53 katılımcının katıldığı bu araştırmada, katılımcıların müzik dersi için geliştirdikleri metaforların 50'si bulgu olarak alınmıştır. Bu metaforlara bakıldığında katılımcıların duygularını yansıttığı, derse ilişkin terimlerden faydalandığı ve derste yapılan etkinlikleri ön plana çıkardıkları görülmektedir. Ders kapsamında en fazla ifade edilen metafor

şarkı (20)'dir. Katılımcıların metaforlarında terimsel ifadelerden faydalanmaları derse aktif katıldıklarının ve bir öğrenme sürecine girdiklerini bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Sekizinci alt problem olan görsel sanatlara ilişkin 48 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların geliştirdiği metaforlarda kategori olarak duygular, terimsel ifadeler, derste kullanılan materyaller ve ders esnasında çizilen nesnelere bulunmaktadır. Genellikle boyamak, resim, renkler, çizgiler, kâğıt ve çizilebilecek nesnelere oluşan metafor içerikleri, katılımcıların derse katıldıklarını ve ders içeriğine dair bilgilerinin olduğuna işaret olarak yorumlanabilir.

Dokuzuncu alt problem *“ilkokuldaki göçmen öğrencilerin fen bilimleri dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?”* olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 35 katılımcıdan 34'ünün metaforları incelenmiştir. Buna göre katılımcılar fen bilimleri dersini çeşitli duygularla, ders içi terimsel ifadelerle, yeryüzü şekilleriyle ve etkileşim odaklı etkinliklerle metaforlaştırmıştır. Metaforlara bakıldığında katılımcıların ders ile ilgili pek çok terimden faydalandığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların çok az bir kısmının ders hakkında kötü (2) ve sıkıcı (1) şeklinde duygu belirttikleri görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların fen bilimleri dersindeki terimlere ilişkin fikirlerinin olduğu ve dersin zihinlerinde olumlu izlenimler bıraktığı söylenebilir.

Katılımcıların metafor geliştirdiği onuncu alt problemde, trafik dersine ilişkin metaforlar ele alınmıştır. Bu derse ilişkin 17 metafor içerisinden 16'sı bulgu olarak alınmıştır. Dersin metafor kategorilerine bakıldığında duyguların, derse dair terimsel ifadelerin ve yol gösterici konumundaki kelimelerin olduğu görülmektedir. Katılımcılar trafik dersine ilişkin metafor geliştirirken genellikle ders içerisindeki kavramları kullanmıştır. Benzer şekilde on birinci alt problemde 15 katılımcı metaforunun bulgulara eklendiği din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin metaforlarında da terimsel ifadeler ve ders konuları geniş yer tutmaktadır. Bu durum katılımcıların her iki ders hakkında da doğru fikirlerinin olduğunu ve dersi dinleyerek bazı temel bilgileri edindiklerini gösterebilir.

Son olarak katılımcılardan İngilizce dersine ilişkin metafor geliştirmeleri istenmiştir. Katılımcılardan 37'sinin derse ilişkin metaforları bulgu olarak ele alınmıştır. Bu metaforlar duygular, ilgi çekici, iletişim ve etkinlik olmak üzere dört kategori etrafında toplanmıştır. Metaforlara bakıldığında, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, İngilizce dersini ilginç, güzel ve iletişim kurmanın bir yolu olarak gördükleri iddia edilebilir. Buradan hareketle katılımcılar



İngilizce dersine karşı bir sempati geliştirdiği ve bu dersi dinlemek için hevesle oldukları söylenebilir.

Metaforlar eğitim alanında müfredat geliştirme, teşvik etme veya özgün düşünme gibi becerilerin ortaya çıkarılmasında (Arslan ve Bayrakçı, 2000) ve öğrencilerin algılarını belirlemek amacıyla her geçen gün daha fazla kullanılmaktadır (Guilherme ve Souza De Freitas, 2018; Kahu ve Picton, 2022). Etkin bir pedagojik araç olarak gösterilen metaforlar, öğrencilerin eğitime ilişkin farklı bakış açıları ortaya koyarken geçmiş ve gelecekteki olası eğitim sorunlarının da anlaşılıp giderilmesine yardımcı olabilir (Jensen, 2006; Guilherme & Souza De Freitas, 2018; Zheng ve Song, 2010). Bu araştırmada da göçmen öğrencilerin ilköğretim (1-4) müfredatındaki derslere yönelik düşünceleri ve duyguları metafor aracılığıyla ortaya konmuştur. Araştırmada katılımcıların az bir kısmının derslere yönelik olumsuz ifadeler içeren kelimeler kullandığı görülürken genellikle derslerden ilişkili olumlu ve özgün çağrışımlara başvurdukları saptanmıştır. Buradan hareketle araştırmanın yapıldığı okulda göçmen öğrencilerin çoğunluğunun derslere entegre edildiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin dersler içerisindeki materyal, kazanım, hedef veya terimlere de hâkim oldukları da eklenebilir.

Botha (2009) eğitimsel fenomenlerin anlaşılmasında metaforların güçlü birer bilişsel model olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca metaforlar öğrencilerin zihinsel çıkarım ve yorumlamalarını da ortaya koyarak ders gibi soyut kavramların somutlaştırılıp anlaşılır hale gelmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Del-Sette, Bambini-Bischetti ve Lecce, 2020; Godor, 2019; Kövecses, 2016). Bu araştırmada da metaforlar, göçmen öğrencilerin derslere ilişkin düşüncelerini, ön yargılarını ve duygularını ortaya çıkarabilmek için öğrencilerin bilinçaltına inmek amacıyla kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuç ise öğrencilerin dersler ile ilgili yaşadıkları deneyimleri ortaya koyarak öğretmenlere ve araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Tanrıkulu (2017) Türkiye’de bulunan göçmen Suriyeli öğrencilerin dil, okula devam, okula uyum ve kültürel etkileşim gibi çeşitli konularda oldukça zorluk çektiklerini belirtmektedir. Altıntaş (2018) çocukların okula devam etmemelerinde öğretmen yeterliğinin, okul koşullarının ve kültürel uyumun önemli bir yeri olduğu ifade etmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında göçmen öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutumları göze çarpmaktadır. Her ne kadar bu tutumların öğrencilerin akademik başarılarıyla nasıl bir ilişki içerisinde olduğu bilinmese de öğrencilerin dersleri öğrenmeye, anlamaya ve üzerinde çalışmaya yatkın oldukları yorumu yapılabilir.

UNICEF (2017) Suriyeli çocukların “kayıp nesil” olma tehlikesiyle yüz yüze oldukları uyarısını yapmaktadır. Bu durum Türkiye’deki göçmen öğrencilerin geleceklerini ilgilendirdiği kadar Türk öğrenci ve velilerini de ilgilendirmektedir. Çünkü kayıp nesil olan ve topluma artı değer katamayan göçmen öğrencilerin sadece kendisine değil aynı zamanda bütün ülke için de olumsuz sonuçları olacaktır. Bağlanma teorisine göre Suriyeli göçmen öğrenciler gibi risk altında olan çocukların öğretmenlerle kurdukları olumlu ilişkiler, koruyucu bir işleve sahiptir (Zajac ve Kobak, 2006). Suarez-Orozco ve Suarez-Orozco (2001) öğretmenlerin göçmen çocuklarla kurdukları ilişkilerin, öğrencilerin ders başarılarına doğrudan olumlu etkiler sağlayacağını dile getirmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgilenmesi hem ders başarısı hem de sosyal uyum açısından oldukça önemlidir. Mevcut araştırmada görüldüğü üzere bu öğrencilerin derslere yatkınlıkları ve ilgileri bulunmaktadır. Bu durumdan faydalanıp öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek toplumun ve göçmen öğrencilerin lehine olacaktır.

Aşağıdaki bölümde araştırmanın sonuçlarında yola çıkılarak oluşturulmuş öneriler bulunmaktadır.

1. Araştırmanın katılımcıları ilkokul düzeyindeki göçmen öğrencilerdir. Çalışma, ortaokul ve lise düzeyinde de yapılarak bu öğrencilerin diğer müfredatlardaki derslere geliştirdikleri düşüncelere de ulaşılabilir.
2. Bu araştırma tek bir okuldaki göçmen öğrencileri kapsamaktadır. Bu öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar öğretmenin yetkinliğinden, okulun başarı düzeyinden veya çevresel etmenlerden etkilenebilir. Benzer araştırmalarda farklı bir ilçe, bölge veya bir ölçüt ele alınarak veya daha kapsayıcı örnekleme yöntemleriyle oluşturulmuş çalışma gruplarıyla çalışılarak daha genel yargılara ulaşılabilir.
3. Araştırma yapılan okuldaki göçmen öğrenciler sadece Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu etnik yapı çeşitlendirilerek farklı araştırmalar yapılabilir.
4. Araştırmaya veliler de dahil edilerek onların gözünden de bu dersler hakkında fikir sahibi olunabilir. Elde edilen veriler ile öğrencilerin verileri karşılaştırılarak derslere ilişkin daha geniş bir bakış açısına sahip olunabilir.

#### **KAYNAKÇA**

Akgül, B. (2020). An analysis of the educational opportunities and challenges for Syrian refugees in Turkey. *International Migration*, 58(5), 237-253.

- Akgün, E. (2019). Syrian refugees and Turkish schools: Challenges and responses. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 6(2), 1-16.
- Aktaş, O. (2023). Suriyeli öğrencilerin bakışıyla göç: Bir metafor analizi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marifet Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.
- Arslan, K., Hayır Kanat, M., Görgülü Arı, A., & Özdemir, M. (2023). Yerli ve göçmen ortaokul öğrencilerinin göç, göçmen, vatan, ülke ve savaş kavramlarına yönelik algıları. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 50, 164-183. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1269462>
- Arslan, M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171,100-108. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.6>.
- Baloğulu-Uğurlu, N. ve Karaca, Ş. (2023). Vatan olgusunun zihinlerdeki imgesi: Türk ve mülteci öğrenciler ile yapılan karşılaştırmalı bir metafor araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (2), 31-53.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444. <https://doi.org/10.15700/saje.v29n4a287>
- Burak, D., & Amaç, Z. (2021). Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir”: Öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 221-247.
- Caballero, R. (2014). Thinking, drawing and writing architecture through metaphor. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (28), 155-180. <http://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/243>.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 1-9.
- Del Sette, P., Bambini, V., Bischetti, L., & Lecce, S. (2020). Longitudinal associations between theory of mind and metaphor under standing during middlechildhood. *Cognitive Development*, 56, 100958. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100958>
- Demirtaş, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin metafor algılarının incelenmesi (Konya incelenmesi)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Demirtaş, S., & Mentiş-Taş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin metafor algılarının incelenmesi Konya örneği. *Researcher Social Science Studies*, 7(3), 156-177.
- Erel, S. (2020). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların okul kavramına yönelik metaforik algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Godor, B. P. (2019). Gifted metaphors: Exploring the metaphors of teachers in gifted education and their impact on teaching the gifted. *Roepers Review*, 41(1), 51-60. <https://doi.org/10.1080/02783.193.2018.1553219>
- Guilherme, A., & Souza de Freitas, A. L. (2018). Discussing education by means of metaphors. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 947-956. <https://doi.org/10.1080/00131.857.2016.1198250>.
- Gustafsson, J. (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study. *Academy of Business. Engineering and Science*, 12(1), 1-15.

- Jensen, D. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 36-54.
- Kahu, E. R., & Picton, C. (2022). Using photo elicitation to understand first-year student experiences: Student metaphors of life, University and learning. *Active Learning in Higher Education*, 23(1), 35-47. <https://doi.org/10.1177/146.978.7420908384>.
- Kövecses, Z. (2016). Conceptual metaphor theory. In *The Routledge handbook of metaphor and language* (pp. 31-45). Routledge.
- Krosnick, J. A., Judd, C. M. & Wittenbrink, B. (2005). *Attitude measurement. Handbook of attitudes and attitude change*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 21-76.
- Lee, R. F. & Kamhi, A. G. (1990). Metaphoric competence in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 476-482.
- Lovelace, M. & Brickman, P. (2013). Best practices for measuring students' attitudes toward learning science. *CBE—Life Sciences Education*, 12(4), 606-617.
- MEB (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>. Adresinden 18.12.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage Publications.
- Mohammad, S., Shutova, E., & Turney, P. (2016). *Metaphor as a medium for emotion: An empirical study*. In Proceedings of the Fifth Joint Conference on Lexical and Computational Semantics, 23-33. <https://aclanthology.org/S16-2003.pdf>
- Mudra, H., & Aini, N. (2020). "English learning is like...": Metaphorical perceptions of prospective English teachers about language learning process. *Journal of English Education and Linguistics Studies (JEELS)*, 7(1), 69-90. <https://jurnalfaktarbiyah.iainkediri.ac.id/index.php/jeels/article/view/205>
- Nazik, E., & Yıldırım, B. (2022). Suriyeli öğrencilerin güvenlik kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 181-194.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. (4th ed.). Sage Publications.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), s. 459-496.
- Sarıdaş, G. (2022). Yabancı ve yerli öğrencilerin birbirleri hakkında görüşlerinin metafor yoluyla incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1491-1506.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31).
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 102-108.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of Immigration*. Harvard University Press.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86). 127-144.

- Taşpınar, A. (2018). Syrian refugee children in Turkish schools: A case study of the schooling experiences of Syrian refugee children in a Turkish public primary school. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 29-43.
- Thibodeau, P. H. & Boroditsky, L. (2011). Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PLoS one*, 6(2), 1-11.
- Thibodeau, P. H., Matlock, T. & Flusberg, S. J. (2019). The role of metaphor in communication and thought. *Language and Linguistics Compass*, 13(5), 1-18
- Tut, E., Kiroğlu, K., & Bayraktar, G. (2018). Suriyeli ve Türk öğrencilerin öğretmen ve okul kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 676-694.
- TÜİK. (2021). [https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle\\_cocuk\\_2021.pdf](https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2021.pdf). Adresinden 18.10.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- TÜİK. (2022). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2022-49457>. Adresinden 18.10.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- UNICEF. (2017). "Türkiye'de Kayıp bir Kuşak Oluşmasını Önlemek". [http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria\\_01.2007\\_TR.pdf](http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf) adresinden 20.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Üstüner, M. (2017). Economic drivers of immigration to Turkey: Implications for the labour market and education. *International Migration*, 55(3), 133-149.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58. <http://dergipark.gov.tr/adeufebder>
- Zajac, K., & Kobak, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 379–389). National Association of School Psychologists.
- Zembat, R., Çelik, B., Yıldırım, M., & Kılıçkaya, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin "göçmen çocuk" metaforlarının belirlenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 152-170.
- Zheng, H. B., & Song, W. J. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review. *Online Submission*, 8(9), 42-49.